

Towards processes of critical and reflexive reading before the invasión of the informational capitalism in universities, by: M. Engrancia Martín-Valdunciel¹ (SPAIN).

Abstract

Analyzing the activity of the Interdisciplinary Seminar Club of the Word (Faculty of Humanities and Education, University of Zaragoza) in particular one of its activities, *Leer entre líneas* which seeks to promote intellectual activity around readings of selected works, allows us to reflect on reading at university level beyond their curricular design as a cognitive tool for managing information. Rather, it claims the epistemic potential of reading and writing, to decode and debate discourses and the ability for the reader to take position itself as conscious subject into reality. The paper, that includes a lecture that was held in the Bachelor of Information and Documentation of Zaragoza University, on march 2013, also aims to contextualize the role of the library in the educational system, as well as to claim a more engaged library practice both intellectually and socially.

Key words

Academic libraries; reading; Knowledge; librarians; critical literacy; university; market

Hacia procesos de lectura reflexiva y crítica ante la invasión del capitalismo informacional en las universidades, por: M. Engrancia Martín Valdunciel (ESPAÑA)

Resumen

A partir de una actividad del *Seminario Interdisciplinar Club de la Palabra de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación* (Universidad de Zaragoza) en concreto de una de sus actividades, *Leer Entre Líneas*, se reflexiona sobre la lectura en el ámbito universitario más allá de su concepción curricular como herramienta de tipo cognitivo para *gestionar información*. Más bien, se reivindica la potencialidad epistémica de la lectura, y la escritura, para descodificar y problematizar discursos, así como su capacidad para que el lector pueda posicionarse como sujeto consciente ante la realidad. El presente texto, que recoge una conferencia impartida en el Grado de Información y Documentación, en marzo de 2013, pretende, además, contextualizar el papel de la biblioteca en el sistema educativo y reivindicar una práctica bibliotecaria más comprometida intelectual y socialmente.

Palabras clave

Lectura; universidad; alfabetización crítica; conocimiento; discurso; bibliotecas universitarias; bibliotecarios; mercado

¹ M. Engrancia Martín Valdunciel es Directora de la Biblioteca Universitaria de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, España. Desde 2013 es miembro del comité editorial de la revista *Crítica Bibliotecológica: Revista de las Ciencias de la Información Documental* como árbitro y ha publicado también 2 contribuciones en el Vol. 6 No. 1 (ene-jun 2013) de la misma revista. Contacto: marien@unizar.es.

¿Tiene sentido, aquí y ahora, en este lugar (una Facultad de Educación) y en este tiempo (cuando el curso ordinario de las cosas es el de una universidad mercantilizada) volver a preguntarse por la lectura, la escritura y la conversación? (Larrosa, 2011, p. 302)²

La Unión Europea nos quiere como camareros y albañiles con la ciencia prohibida y la cultura de rodillas, sin universidades: brutos, pobres y enfermos. (Sierra, 2013)

Introduction

1

En primer lugar quiero agradecer a la profesora Carmen Agustín Lacruz su invitación para participar con mi exposición en el Grado de Información y Documentación³. No es una experiencia muy común que el mundo académico y el profesional establezcan puentes de contacto. Más bien, se me antojan, y es una percepción muy personal, mundos fracturados. Por tanto, gracias por brindarme la oportunidad de compartir hoy algunas reflexiones y algunos problemas con futuros profesionales.

Me gustaría, de entrada, huir de una idea respecto a lo que puede ser esta exposición. Y es que desterramos la posibilidad de que existen experiencias, *buenas prácticas* como ahora se llaman, repetibles o susceptibles de clonación. Lejos de mí propuesta alguna en este sentido. Porque, de entrada, me cabe la duda de que las experiencias tengan verdadero interés más allá de la realidad donde surgen. y, además, porque me temo que no soy capaz de ofrecer receta alguna, sino más bien, muchas dudas sobre su origen y su desarrollo.

Por consiguiente, expondré una visión subjetiva (la mía, que no pretende representar el punto de vista del resto de coordinadores de *Leer Entre Líneas*⁴) que huye en su exposición de manera expresa de ese formato que la lógica tecnoburocrática nos viene acostumbrando en los últimos años: me refiero a exposiciones supuestamente asépticas o neutras en los que desaparece una voz identificable, discursos presuntamente más técnicos y que pudieran estar escritos por cualquiera al no tener un sujeto referente. Es posible que la opción elegida sea más arriesgada, pero, espero, más estimulante.

Cuando la profesora Agustín me invitó a compartir aquí una reflexión a propósito de *Leer Entre Líneas*, hablamos de lo raro que es que en la Universidad se desarrollen

² Larrosa, J. contextualiza su reflexión en el marco de su labor docente como profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona.

³ El texto recoge la conferencia que la autora impartió en el Grado de Información y Documentación de la Universidad de Zaragoza, marzo de 2013, en el marco de una asignatura enfocada al mundo de la lectura cuya responsable es la profesora Carmen Agustín Lacruz.

⁴ *Leer Entre Líneas* forma parte del Programa del Seminario Interdisciplinar *Club de la Palabra*, Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza desarrollado desde 2010 en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

actividades relacionadas con el mundo de la lectura. Y es posible. Lo que conocemos como tareas de animación a la lectura, han tenido y tienen más cabida por tradición en las bibliotecas escolares o en las públicas. Quizá porque la capacidad, el hábito, el gusto etc. por leer se da por hecho en estudiantes universitarios. *Leer entre líneas*, lo digo ya de entrada, podría considerarse una actividad de animación a la lectura sí, pero aspira a ser, como no podía ser de otra manera en el contexto académico, una invitación a la reflexión y el pensamiento, una incitación más, de las que puedan llevarse a cabo en diferentes marcos, para abrir horizontes. Leer, escribir, debatir, argumentar, pensar, podrían ser verbos aplicables al Seminario.O, más bien, que nos gustaría, a los que trabajamos en él, que se conjugaran por parte de los asistentes a las sesiones.

A la hora de reflexionar y compartir aquí que es *Leer Entre Líneas*, soy consciente de que el hecho de objetivar la experiencia y transmutarla en discurso nos aleja de la experiencia original; probablemente, se convierte en otra cosa diferente como tan lúcidamente lo ha explicado José Luis Pardo en *La regla del juego* (2004).⁵ La escritura, el discurso, se constituye en otra realidad.

Acorde con el contexto tecnócrata de la Universidad, yo tendría que doblégar mi discurso a la utilidad más chata y pragmática, a valorar la rentabilidad de lo que hacemos en *Leer entre Líneas*. En definitiva, hablar de su *rendimiento* según el eficientismo de gestión imperante. Pero prefiero hablaros de lo que rodea la actividad, de lo que me ha movido, como bibliotecaria, a trabajar en esa dirección para que vosotros concluyáis autónomamente. Porque, espero que lo que pueda exponer aquí responda, al menos en parte, al porqué o al para qué de *Leer Entre Líneas*.

Y para ello nada mejor que explicar las dudas, las perplejidades, los sueños, por qué no, de las personas para entender algunas de las motivaciones que nos llevan a emprender determinadas empresas, como puede ser *Leer entre Líneas*. Preocupaciones, problemas reales o percibidos, que nos afectan y que nos impulsan a actuar, a veces de manera más apasionada, más comprometida que lo que nos permiten los estrechos márgenes de la actividad derivada de la obligación de cumplir con las funciones asignadas en un contexto claramente mercantilizado.

2

Desasosiego e impotencia pueden ser dos palabras que tal vez me permitan describir el ánimo de algunos profesores, algunos bibliotecarios o bibliotecarias, algunos profesionales de la universidad en estos últimos años. El desasosiego, alejado de ese ramplón optimismo derivado del nuevo *managerialism* institucional, está relacionado con los muchos cambios y en diversos frentes que estamos viviendo la sociedad en general y de manera específica una institución centenaria como es la universidad y,

⁵ De esta obra compleja tomamos una idea del filósofo que, siguiendo a L. Wittgenstein, reflexiona sobre la imposibilidad de que la escritura pueda reproducir una experiencia, o un juego: el personaje-explorador del libro que pretende reproducir lo que es el juego de unos nativos especificando sus normas, que cree que se está limitando a poner por escrito las reglas que lo gobiernan, realmente, al hacerlo, lo que está es transformando el juego; éste se convierte en otra cosa.

lógicamente, también, las bibliotecas a su servicio. La impotencia se genera inevitablemente ante la necesidad de movernos necesariamente entre la realidad y el deseo, ámbitos de desencuentros permanentes, como Luis García Montero nos recuerda desde su columna periodística.

Es obvio que desde hace años están modificándose los marcos sociales y la estructura y finalidades de los sistemas educativos en función de intereses no estrictamente ligados al conocimiento, al desarrollo del saber; están cambiando las formas de ser profesor y las de ser estudiante; la estructura de las disciplinas que se aprenden y se enseñan y su sustitución por meras competencias o habilidades. También está cambiando la forma de trabajar y de ser bibliotecario o bibliotecaria.

Coincido con determinados autores que piensan el fin de la educación, o más en concreto, de una forma de entender la educación con miras más amplias que las meramente derivadas del adiestramiento de estudiantes para insertarse en el mercado de trabajo, y del advenimiento de una época en la que la educación deviene en entretenedora⁶ o como prefieren designarla algunos, atontadora⁷. En la época del capitalismo global en el occidente de Europa, las instituciones culturales y educativas están perdiendo la orientación que quizá han tenido en los últimos 40 años para convertirse en otra cosa diferente donde no se contempla la posibilidad de que el patrimonio cultural pueda convertirse en palanca de emancipación personal y social. Los sistemas de educación y cultura se han implicado en una dinámica marcada por organismos como el Banco Mundial, OCDE, la OMC, etc. por la que el saber, su concepción y condiciones de desarrollo y transmisión, se asocia principalmente, a veces únicamente, a eficientismo, a rentabilidad económica. En otras palabras, y en concreto en la enseñanza superior, bajo la idea de que la universidad debe responder a las demandas sociales (por qué lo llaman *sociedad* cuando quieren decir *mercado*, García Ruiz, 2012, p. 21 y ss), se ha iniciado mundialmente un proceso de ajuste entre productividad y educación.⁸

⁶ Entiendo, siguiendo las tesis de N. Postman (2001), que el sistema educativo, imitando la lógica de los medios de comunicación de masas, más en concreto la tv, o Internet, adopta, o asume, determinados usos de aquéllos para *entretener*: discursos simples, o directamente banales, presentados para ser consumidos/desechados fácilmente, preeminencia de materiales audiovisuales, contenidos dirigidos a la emoción más que a la razón, etc.

⁷ González Placer (S.a) se plantea la dificultad de inscribir la potencialidad de la inteligencia, la reflexión o el pensamiento en los márgenes competenciales de los presupuestos ideológicos y normativos de la Convergencia Europea y deduce que en la universidad se produce, de facto, un efecto *atontador*. En la misma línea, Pardo (2008) analiza la inconsistencia del saber competencial. Hirtt (2010) examina las dinámicas de adecuación de los programas de los sistemas educativos al mercado por las que se produce una polaridad en la formación (una elite cualificada/una masa con formación muy básica)

⁸ Así lo exponen autores como Hirtt (2010) o García Ruiz (2012). Véanse, por ejemplo, los informes citados por García Ruiz al respecto: Banco Mundial: la enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, junio 1995. Banco Mundial, Task Force in Higher education: la educación superior en los países en desarrollo: peligros y promesas, 2000.

Podrá pensarse qué tiene que ver el mundo educativo y sus derivas con el trabajo bibliotecario. Para un profesional de las bibliotecas estos temas no son algo baladí. Antes bien, adquieren suma importancia, pues conforman el contexto en el que se desarrollan nuestras tareas. En mi caso, primero, porque trabajo en un nivel del sistema educativo, la universidad, y segundo, en una Facultad de Educación. Creo que es ineludible conocer los marcos donde trabajamos para entender qué ocurre, qué es lo que hacemos, y para analizar si hacemos lo que decimos o cosas diferentes. Las relaciones entre discurso y praxis no son siempre claras, lineales.

En el proceso de mercantilización de los sistemas educativos y culturales, uno de los cambios de éstos radica en la centralidad asignada a las competencias, a las habilidades, en perjuicio de currícula dotados de contenidos intelectuales rigurosos de amplio calado. Así,

La educación sería en ese discurso un proceso tecnológico orientado a la producción y consumo de un determinado tipo de mercancías que pueden venderse y comprarse en los mercados mundiales: las habilidades laborales de los recursos humanos (Bermejo, 2009, 134)

3

En este marco nos sobran los libros. Lanzo así una afirmación provocativa que luego tendremos ocasión de matizar; y me refiero a aquellas obras que nos permiten ir más allá de la mera tarea de captar una determinada *información* aislada y descontextualizada; hablo de aquellos que precisan de una lectura profunda, sosegada, consciente, situada. Quiero decir aquellas obras que nos involucran y nos interpelan directamente y nos ayudan, además de formarnos para trabajar, a comprender qué somos, individual y socialmente.⁹

Por consiguiente, estos cambios en la universidad, en la forma de concebir el conocimiento, en la orientación de qué hay que aprender y cómo, en esa prioritaria finalidad hacia el adiestramiento de cara al mercado de trabajo, tienen mucho que ver con los propios cambios que las bibliotecas están experimentando, en lo que los bibliotecarios nos estamos convirtiendo y en lo que se pide a bibliotecarios y bibliotecarias que hagamos. Ahora intentaré explicarlo.

⁹ Podríamos hacer una prueba con un hermoso texto de Kafka. Es muy probable que en la actualidad su actitud no sea fácilmente asumible por una mayoría *educada* por los media, pero, también, es posible que, ni siquiera, pueda entenderse en ámbitos académicos, donde se supone, debería haber un mínimo nivel de lecturas. Dice así: *en general, escribió Kafka en 1904 a su amigo Oskar Pollak, "creo que sólo debemos leer libros que nos muerdan y nos arañen. Si el libro que estamos leyendo no nos obliga a despertarnos como un mazazo en el cráneo, ¿para qué molestarnos en leerlo? ¿Para que nos haga felices, como dices tú? Cielo santo, ¡seríamos igualmente felices si no tuviéramos ningún libro! Los libros que nos hacen felices podríamos escribirlos nosotros mismos si no nos quedara otro remedio. Lo que necesitamos son libros que nos golpeen como una desgracia dolorosa, como la muerte de alguien a quien queríamos más que a nosotros mismos, libros que nos hagan sentirnos desterrados a las junglas más remotas, lejos de toda presencia humana, algo semejante al suicidio. Un libro debe ser el hacha que quiebre el mar helado dentro de nosotros mismos. Eso es lo que creo". (Manguel, 1998, p. 116-117)*

Por lo que he podido constatar bien personalmente bien a través de lecturas¹⁰, a algunos profesores les preocupa lo poco que leen o reflexionan los estudiantes. A algunos bibliotecarios, creo que no muchos, también. Se oye a menudo una queja conocida, *qué poco leen los estudiantes, qué mal escriben los estudiantes, cuántas faltas de ortografía cometen*. Pero, ¿acaso los currícula exigen que los estudiantes lean de verdad, más allá de una lectura superficial, una lectura de tipo reproductivo? Hagamos aquí una prueba: ¿aman la lectura, leen los estudiantes que estudian para ser bibliotecarios y bibliotecarias y documentalistas? ¿Leen sólo por obligación? Y el profesorado ¿se compromete realmente con lecturas complejas y con una formación que vaya más allá del mero utilitarismo?

Juan José Millás, (2005) con la inteligencia y lucidez que le caracterizan, nos ilustra de un plumazo del lugar que ocupa la lectura entre los jóvenes del siglo XXI: el autor ironiza en el artículo sobre la perplejidad de un padre respecto a su hijo, un joven que un sábado por la noche se queda en casa leyendo, secretamente, *Madame Bovary*, en lugar de salir de copas, como la moda dicta entre la gente de su edad. La lectura es algo insólito en un mundo audiovisual y los lectores son seres clandestinos, como aquellos protagonistas del final de Fahrenheit 451, que se encuentran en una tierra todavía no ocupada por los bomberos para aprender de memoria, y salvaguardar de las llamas, su libro favorito. La lectura profunda deviene en algo subversivo en un mundo que cada vez más exige el trabajo en *la red*¹¹.

A algunos bibliotecarios nos inquieta que lectura y la reflexión, procesos íntimamente ligados a la universidad que conocemos, se estén perdiendo, quizá con la asistencia no deliberada de una tecnología ubicua.¹²

No cabe duda de que las causas son diversas, pero, sin duda, algunas tienen íntima relación con los diseños actuales del currículum o el uso indiscriminado de la tecnología electrónica¹³ (el abuso del *powerpoint* omnipresente sustituyendo explicaciones complejas, etc.). Nos preocupa la orientación de los programas hacia lo meramente competencial e instrumental. ¿Dónde están las materias o los enfoques que promueven

¹⁰ Birkerts (1999), se duele de que sus estudiantes no entiendan los discursos a los que se enfrentan, que el lenguaje les resulte pretencioso, que se aburran, que apenas se esfuercen, etc. González Placer (S.a.) lamenta de que los estudiantes hayan aprendido a subordinar el deseo de aprender a la obligación de aprobar...

¹¹ *In an age when undergraduates are increasingly required to log on to electronic networked environments to have and, more important, report a learning experience, "deep" reading may even be subversive.* (Cain, 2002, 120)

¹² Compartimos los presupuestos de Alsop cuando declara: *I think it is worrying that students and even faculty members are losing the time and the capacity to engage with their disciplines through reflecting on what they read and drawing together ideas from wide-ranging sources (...) Our society also seems to be losing the spirited interchange of ideas that once characterized the university. Conversations are increasingly occurring over e-mail rather than face-to-face—what gestures and spontaneous thoughts are lost when we cease to communicate in one another's presence?* (2005, pp. 790)

¹³ *The shift of scholarship from page to screen means that students must learn multiple and ever-changing skills to use technology that inevitably impedes on time spent engaging texts conscientiously and writing original texts* (Cain, 2002, 119)

la reflexión y la crítica, como la filosofía, la antropología, etc.? Se ha sustituido el *conocimiento* relacionado con la cualificación, asociada a la transmisión cultural e intelectual del saber, por las *competencias* enfocadas a una idea de eficacia, hacia la flexibilidad que exige cambiar de trabajo permanentemente. Este proceso se vislumbra como un empobrecimiento cultural, como un aumento de la ignorancia. Oigamos lo que nos dice Michea al respecto:

Entendemos por "progreso de la ignorancia" no tanto la desaparición de los conocimientos indispensables en el sentido denunciado habitualmente (y, muy a menudo, de forma justificada) sino del declive constante de la inteligencia crítica; esto es, la aptitud fundamental del hombre para comprender a un tiempo el mundo que le ha tocado vivir y a partir de qué condiciones la rebelión contra ese mundo se convierte en una necesidad moral. Ambos aspectos no son completamente independientes, en la medida en que ejercer el juicio crítico exige bases culturales mínimas, empezando por la capacidad para argumentar y el dominio de las exigencias lingüísticas elementales que toda "neolengua" está destinada a destruir. (2002, pp. 14-25)

Por tanto, la actitud y la aptitud para poder criticar la realidad están en íntima relación con la posibilidad de contar con bases intelectuales sólidas ligadas al desarrollo de la lengua en sus múltiples y complementarias manifestaciones. De ahí la necesidad de leer que planteamos.

4

Podemos preguntarnos, qué lugar ocupa la lectura en el contexto académico actual. En el mejor de los casos, se considera una competencia, una habilidad de tipo cognitivo para procesar información. Pero los humanos no comunicamos, como lo hace una computadora con otra computadora, tenemos la posibilidad de conversar, de iniciar caminos hacia lo desconocido. Y no me refiero sólo de la lectura concebida como goce personal. A veces se olvida que el auténtico pensamiento científico, por definición, es un camino que tiende hacia lo que se ignora. que pone bajo sospecha lo que se sabe hasta un momento concreto en un campo de conocimiento para ir más allá. Esta idea entra en clara confrontación con lo que vivimos en las escuelas, en los institutos, en la universidad: programaciones milimetradas (contenidos, *tempo*, organización) estandarizadas y abstractas (los mismos programas se aplican en contextos diferentes) sabiendo de antemano el puerto de llegada con evaluaciones normalizadas como si de un proceso industrial, fordista, se tratase. Apenas hay espacio para el pensamiento, la subjetividad, la creación. No parece un buen ecosistema para aprender a amar el conocimiento.

¿Qué papel jugamos los bibliotecarios en este escenario? Yo creo que los bibliotecarios debemos respetar el conocimiento en su múltiple y rica variedad de manifestaciones, es la materia prima con la que trabajamos; hemos de considerar importante la manera cómo se aprende, cómo se enseña o como se transmite: es decir, leyendo, escribiendo, reflexionando.debatiendo. Si esto se pierde ¿qué nos queda?

Por tanto, es interesante colaborar con otros profesionales para ofrecer espacios para el encuentro con los libros, es decir con las ideas, con el saber en sentido amplio: para

cumplimentar finalidades académicas, pero, también, para ir más allá de una utilidad chata, pragmática que pueda ser convenientemente acreditada. Para preguntarse por el mundo que nos rodea, más allá de si esto o aquello tiene una rentabilidad directa, a corto plazo. Quizá, para poder ser una persona que intenta comprender y comprenderse, además de trabajar para ganarse un día la vida. Es, a mi modo de ver, un esfuerzo que merece la pena si pretendemos llevar una vida digna y no solo rentable.

Como decía antes, en el ámbito competencial al estudiante se le pide que sea capaz de *gestionar información*, es decir, buscar, seleccionar, recuperar, clasificar información. Y la lectura tiene su sentido en este contexto. Pero algunos pensamos que la lectura es algo más que mera destreza y que debería servirnos para algo más que para comunicar información, como si fuéramos máquinas.

5

Creo que ha llegado el momento de plantear, ¿qué es leer, qué entiendo yo qué es, o qué debe ser una lectura *de verdad*? Contestar esta pregunta no es fácil, y mucho menos lo es, a mi modo de ver, enseñar o aprender a hacer lecturas, digamos, auténticas; lo más que podemos hacer es poner en situación. Cuando una piensa sobre un asunto, lo hace siempre, sea explícito o no, desde una visión del mundo; los juicios se emiten desde presupuestos que responden, por ejemplo, a: en qué tipo de sociedad nos gustaría vivir, o cómo nos gustaría contribuir con nuestro trabajo al bien común, aparte de ganarnos la vida. Y en este sentido, quizá empezaría diciendo que la lectura tiene que ver con procesos complejos, tanto de tipo intelectual como personal, relacionadas con descodificar textos, pero también con pensar, con pensarse en el mundo. Algunos autores, como P. Freire o H. Giroux, para referirse a ellos hablan de alfabetización crítica.¹⁴

Este sería, a mi modo de ver, el referente, la dirección que deberían seguir las lecturas, sean académicas o no. En *Leer Entre Líneas*, lo intentamos: pensad, si es que no lo habéis hecho ya, en el propio título de la actividad, *Leer Entre Líneas* es toda una declaración de intenciones, un reto a no quedarse en la superficie, en la literalidad de los discursos. Se trata de ir más allá, de contextualizarlos, de pensar quién habla, desde dónde, para qué.

La alfabetización crítica contempla no sólo descifrar, descodificar los textos; este tipo de alfabetización supone, además, entender los contextos en los que se generan los

¹⁴ Dice Freire: *Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito: antes bien, es un acto precedido por (y entrelazado con) el conocimiento de la realidad. (...) El estudiante es el sujeto del proceso de aprendizaje de la lectoescritura en tanto que acto de conocimiento y de creación. (...) Para resumir, la lectura siempre implica una percepción, una interpretación y una reescritura críticas de aquello que se lee.* (1989, 51-56). Giroux critica que la alfabetización convencional sea eminentemente instrumental: *La alfabetización es principalmente definida en términos mecánicos y funcionales. Por un lado es reducida al dominio de habilidades fundamentales (...). Por otro lado, la alfabetización llega a ser completamente sumida en la lógica y necesidades del capital (...). Consecuentemente, la alfabetización en términos convencionales ha caído bajo el peso de la ideología operacional que da forma y legitima a la lógica de la sociedad dominante.* (2004, 258 y sig.)

discursos para poder contrastarlos, criticarlos y con ello comprender el mundo y tomar posiciones; la alfabetización crítica potencia no sólo la aptitud intelectual y cognitiva, también, y no menos importante ni secundariamente, la capacidad de ser y de actuar de las personas; el lector que se involucra en estos procesos complejos y esforzados, pero apasionantes, no es un mero receptor de mensajes que luego reproduce. Es un actor protagonista de sus descubrimientos. Se constituye como un constructor de sentido de la realidad.

Por tanto, lo que quiero significar cuando aludía a la preocupación de algunos profesores o algunas bibliotecarias, es a la escasez de estudiantes que verdaderamente leen dialogando con los textos, construyendo sentido, el suyo propio, no el que dice el profesorado, no el que dictan los medios, los grandes educadores de la modernidad, no el que se erige en sentido común.

He comentado que la lectura se concibe en el currículum actualmente como una competencia de tipo transversal para gestionar información y que, personalmente, me parecía insuficiente porque puede ser algo más, puede ser una herramienta epistémica. Antes de entrar en ese aspecto, vamos a acercarnos al constructo *información* ¿Qué es la información? ¿Tiene relación con el conocimiento? ¿Existe la información? ¿O es un imaginario ubicuo, una especie de mantra, que encontramos por doquier: por ejemplo, en el lema *sociedad de la información y del conocimiento*?

6

Gestionar información supone una serie de habilidades, o competencias, o destrezas, que muy a menudo, no tienen que ver con el pensamiento, menos aún con un discurso crítico, situado: hay intelectuales con un pensamiento potente que perfectamente pueden ser un desastre a la hora de gestionar información. Y a la inversa, buenos técnicos, buenos informáticos, bibliotecarias, periodistas, ingenieros, dependientes, vendedoras, etc. que pueden gestionar información ágilmente y, sin embargo, no contar necesariamente con un bagaje intelectual, con un pensamiento sólidamente fundamentado.

El concepto de *información* que se ha extendido al campo bibliotecario proviene de áreas de la computación, apenas tiene relación con lo que conocemos como información con contenido semántico y roza tangencialmente el conocimiento¹⁵. Es un *constructo* que tiene capacidad de sobrevivir en los contextos mercantilizados que vivimos pues adquiere el estatus de cosa susceptible de ser cuantificada, evaluada (cuánta información se vende o se compra, cuánta se aprende, cuánta se ha retenido en un examen para cuantificar/evaluar, etc.) y neutralizada, si en algún momento tuvo potencial emancipador. Para algunos, esta reificación o cosificación es una forma de manipulación cultural, junto con la descontextualización y la frivolidad de los

¹⁵ Coincidimos con Budd cuando afirma: “If we accept that Knowledge is (at least) justified true belief that is not accidental, we immediately see the difficulty of placing information in that definition” (2009, p.131)

discursos (Bermejo, 2006)¹⁶. *Gestionar información*, en suma, supone, aprender a buscar, ordenar, recuperar, clasificar, comunicar, etc. datos, actualmente mediante medios electrónicos. El bibliotecario del S. XXI deviene en mero *gestor de información*, que debe enseñar cómo gestionar información. Sin embargo, como ya se ha apuntado, la relación entre información y conocimiento no es directa, ni lineal, a veces incluso puede ser contradictoria. Oigamos a Roszak¹⁷:

Es el gran daño que han causado los mercaderes de datos, los futurólogos y los maestros que creen que la instrucción informática es la ola educativa del futuro: pierden de vista una verdad suprema, a saber: que la mente piensa con ideas y no con información (...) de hecho, a veces un exceso de información excluye las ideas y el cerebro (en especial el cerebro joven) se ve distraído por factores estériles e inconexos, perdido entre montones amorfos de datos (Roszak, 1988, 113)

Estas tesis, claro, choca con el discurso que cree que nuestros problemas se reducen a *gestionar* información: a más información, más conocimiento. Incluso se va más allá cuando se mantiene que a más conocimiento más progreso, más democracia y bienestar general, etc.

La colonización del aprendizaje por *la información*, por otra parte, y este es un aspecto que la alfabetización académico-informacional no suele tener en cuenta, genera, como han captado algunos autores,¹⁸ subjetividades apáticas, indolentes; individuos indiferentes ante la realidad propia y social; porque es posible que el que *gestiona* datos, bits aislados, descontextualizados, no se sienta interpelado por ellos.

Sin embargo, y es el punto de vista que defiendo, es posible que analizar los discursos, dialogar con autoridades, autores y autoras diversos, diferentes, con tesis y planteamientos contradictorios, necesita de otra actitud del estudiante, del profesor. Una disposición más activa, más despierta; supone poner en funcionamiento un conjunto de capacidades cognitivas y de sensibilidad personal, de variada índole, para comprenderlos, para criticarlos. Ante un discurso contextualizado, argumentado, posicionado, el estudiante es fácil que se interrogue, que se pregunte, que se vea sacudido en lo más hondo de su ser. Cuando trabajamos, no con trozos de *información*, sino con discursos, cuando nos enfrentamos con inteligencia a ellos se promueven, en definitiva, otro tipo de subjetividades alejadas de la apatía: es probable que surjan individuos más comprometidas personal y socialmente.

¹⁶ La cultura, en sentido muy amplio, es un complejo conglomerado de saberes, de discursos orientados a generar bienestar y a dar respuesta a nuestra existencia, a las preguntas que nos hacemos los humanos. Es posible que la búsqueda de ese sentido implique superar la lógica cotidiana marcada por el uso y consumo de mercancías -lógica a la que algunos pretenden reducir la cultura y el saber-.

¹⁷ La crítica de Roszak al uso y concepto de *información* también la contextualiza en relación con el salto del término desde de las ciencias de la computación a otros ámbitos, como los educativos.

¹⁸ González Placer, F. se refiere a: *subjetividades apáticas, sin pathos, sin inclinación, sin fervor*, “indolentes” que diría Simmel. Y las calificaba así porque quizás las podamos pensar, sobre todo en los contextos pedagógicos actuales, como subjetividades construidas con la exclusión de la inteligencia y del pensamiento (2013, p. 7).

Como fácilmente habréis colegido, comparto las posturas que valoran el encuentro con los discursos y la necesidad de entenderlos, de construir sentido mediante lecturas críticas y con ópticas educativas que pretenden trascender el nivel más instrumental. Posiblemente, en este contexto quiera inscribirse *Leer Entre Líneas*. Y entiendo menos la gestión de la información en abstracto, orientado su uso hacia el adiestramiento técnico, presuntamente aséptico, de los estudiantes, supuestamente más pragmático – por aquello de la adecuación de la enseñanza a la empresa- y realmente más empobrecedor intelectual y humanamente hablando.

Abundando en la idea de lectura con potencial epistémico, compartimos el planteamiento de Jorge Larrosa cuando sugiere cómo la lectura *de verdad* sería un camino, una experiencia¹⁹ hacia algo que no se conoce de antemano: la lectura que construye sentido se aleja bastante de un programa definido, con unos objetivos fijados de antemano, igual para todos, milimetrado el *tempo* de desarrollo, sujeto a evaluación cuantitativa y bajo el signo de la eficiencia... Una lectura auténtica sería una vivencia individual, diferenciada, subjetiva, no una práctica intercambiable. Cada uno, según su interés, bagaje intelectual, disposición, etc., se afanaría en la búsqueda del propio sentido. Un camino, como puede colegirse, bastante difícil de normalizar, de estandarizar, de evaluar. Una experiencia lectora real no puede dar por hecho una única interpretación de un texto, probablemente el acorde con el pensamiento hegemónico.

Leer entre líneas tiene una vocación discursiva: el texto es el centro de atención; el texto es un acto comunicativo entre unos participantes en un ámbito social. El relato está abierto a la interpretación personal, lo que supone que honestamente cada uno hace un esfuerzo de comprensión, de búsqueda de sentido y de posicionamiento. *Leer entre líneas* ambiciona ese calor de la conversación, ahora que casi todo nos encamina a la comunicación virtual. Pero no podemos confundir la realidad con el deseo, como decía al principio: a los organizadores *de Leer Entre Líneas* nos gustaría que participaran más estudiantes o profesores, que se leyera más, que hubiera más curiosidad por saber, que se pusiera pasión en los debates. Y observamos que hay pocas intervenciones, que los que participan apenas tienen el hábito de la exposición y de la argumentación, que se confunde opinar con decir lo primero que se nos ocurre. Porque, no nos engañemos, los estudiantes no están, no estamos, habituados a tomar la palabra y a ser protagonistas de nuestro propio pensamiento. Porque dentro del sistema, salvo honrosas excepciones, el rol asignado al que aprende es de supeditación, mero receptor de mensajes que debe reproducir.

7

¿Y qué papel juegan las bibliotecas, los bibliotecarios y bibliotecarias en un escenario como el esbozado, en estos procesos de gestión de información o de interpretación de discursos? ¿Tienen algún protagonismo, algún espacio que ocupar? En un medio académico-profesional profundamente tecnócrata y acrítico. ¿queda espacio para el bibliotecario humanista? ¿se asumen compromisos que, más allá de la retórica

¹⁹ El reto sería “pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de desarrollo ni un modelo normativo de su realización” (Larrosa, 1996, p. 21).

mercantilista de *la calidad* o la *innovación*, nos implican en la construcción de una sociedad menos injusta²⁰ ?

La profesión bibliotecaria está cambiando porque cambian los contextos en los que trabajamos. En esta época de neoliberalismo globalizado los profesionales de las bibliotecas devienen en *gestores de información*, un término más *aggiornado*, más *up-dated* que el de simple bibliotecario. Pero actualizar la profesión, ponerse al día, ¿supone que sólo puede hacerse en una dirección, la tecnológica, la tecnocrática? Posiblemente no. Como he comentado antes, gestionar datos, inhibe de compromiso alguno con discursos e ideas: la información así en abstracto, parece toda aséptica y neutra, no nos implica. Tiene que haber otras formas de concebir este trabajo.

Hay profesionales a quienes nos preocupa que los bibliotecarios no tengamos conciencia, o la tengamos muy oscurecida, de nuestra función en las instancias educativas y culturales donde trabajamos como, podríamos decir, una suerte de intelectuales. H. Giroux mantiene que los profesores -o los bibliotecarios, podríamos añadir- al situarse en las estructuras donde se genera capital simbólico, pueden ser agentes de reproducción del *statuo quo* o, por el contrario, tomar posiciones y devenir en intelectuales críticos ante y frente a un sistema que genera profundas desigualdades. Es evidente. Porque no es posible la neutralidad, aunque en nuestra profesión ésta sea un axioma; no hay manera de mantenerse al margen. O se colabora, de manera consciente o no, en consolidar la injusticia o se lucha contra ella.

Los bibliotecarios, o los documentalistas, dedicamos mucho tiempo a cómo organizar la documentación, o la información si se quiere: los soportes, los sistemas, las clasificaciones, la recuperación; en los últimos años, como ocurre en otros ámbitos, a incorporar en múltiples aspectos el *managerialism* y la lógica instrumentalista importados del mundo empresarial que está *macdonalizando* las bibliotecas en todo el mundo, como si de un sistema de franquicias se tratara²¹. Menos, o muy poco, a reflexionar y actuar, en su caso, sobre los usos, las finalidades del conocimiento, de la educación, de la cultura. Por eso es importante plantearse qué somos: ¿meros técnicos, tecnócratas, que aplicamos protocolos, normas, estándares, etc. o somos capaces de pensar sobre lo que hacemos, sobre la finalidad de nuestro trabajo, sobre nuestra función y nuestra responsabilidad social?

²⁰ Efectivamente hay propuestas y ópticas que recogen esta dimensión de las bibliotecas y de los y las bibliotecarios: aunque M. J. Morillo Calero (2007) al referirse a nuestro país, habla de *flores en el desierto* (p. 37). Fuera de España, hay posturas muy reconocidas que asocian el saber y las bibliotecas a prácticas, no utópicas, de emancipación personal y social: *The goal of enabling human emancipation, which I see as implied by a humanist librarianship or any practice like it, is not as "utopian" as critics would be so quick to point out these days* (Rosenzweig, 2004, p. 44)

²¹ Véase: Quinn, B. The McDonalidization of Academic Libraries? 2000, [College & Research Libraries](#) vol. 61,3,pp.248-261. Véase también, Otte, M. (2010) donde puede seguirse el análisis de la homogenización de las instituciones cuyas claves explica: la eficiencia, la computabilidad, la previsibilidad y el control mediante la *information technology*.

¿Deberíamos los bibliotecarios hacernos preguntas del tipo: El conocimiento debe servir para el crecimiento económico, como señalan las pautas de Lisboa 2000²²? ¿O debe orientarse, primera e ineludiblemente, para que la sociedad en su conjunto goce de bienestar, esté más repartida la riqueza, se erradique la esclavitud?

¿Nos interpelan cuestiones como, qué puede pasar si la investigación la sufragan las empresas o los bancos, que, cada vez más, aparece como *sponsors* en las universidades?²³

¿Deberíamos preguntarnos los y las bibliotecarias cómo ahora mismo los intereses de grandes grupos editoriales monopolizan y concentran la publicación de trabajos e investigación, imponiendo como monopolios que son, no sólo precio a sus *productos*, sino implantando líneas de investigación en función de los intereses de grandes corporaciones, como por ejemplo ocurre con las empresas farmacéuticas?

¿Analizamos, o nos deberían interesar los procesos, criticados desde diferentes ámbitos, (Bermejo, 2006, cap. 1)²⁴ por los cuales se juzga la investigación, es decir: la confusión palmaria entre calidad y cantidad que nos lleva a la perversa dinámica de los índices de citas? ¿Tenemos los y las profesionales algún punto de vista sobre la situación en la que quedan áreas de conocimiento como las Humanidades cuando se les aplica el sistema de contabilidad de las ciencias naturales?

Nosotros trabajamos con discursos generados en procesos de investigación ¿acaso no deberíamos conocer su origen, valorar si su construcción está sometida a censura, abogar por la diversidad de puntos de vista? ¿Tiene cabida este debate en el mundo bibliotecario?

No sé si somos conscientes de las consecuencias que pueden derivarse para los servicios educativos y culturales públicos-y me refiero a aquellos a los que la ciudadanía tiene *derecho*- como las bibliotecas, la aplicación de medidas programadas por la Organización Mundial de Comercio²⁵. Y debería inquietarnos porque normalmente

²² La Estrategia de Lisboa aprobada por el Consejo Europeo en el año 2000 “pretende convertir a Europa en la mayor economía mundial del conocimiento con el fin de aumentar la productividad y la competitividad de manera que aseguren el progreso en el Estado del Bienestar, la cohesión y la sostenibilidad”. Contrastemos la retórica de la Estrategia con el desastre del capitalismo que vivimos en la actualidad.

²³ Un ejemplo que recoge Laval ¿Sabíais que una conocida marca de calzado deportivo dejó de financiar a las Universidades de Michigan Oregón y Brown porque sus estudiantes denunciaron que las empresas de la multinacional, convenientemente *externalizadas* en países asiáticos, utilizaban en la manufacturación de calzado mano de obra infantil esclava? (2004, p. 73)

²⁴ Es muy interesante comprobar cómo sus análisis entran en clara confrontación con los procesos de medición que se utilizan en los índices de citas.

²⁵ Véase, por ejemplo: *Librarianship as a radical profession*, de N. Klein. (Versión española de la conferencia de M. Engracia Martín Valdunciel: Ser bibliotecario, una profesión radical)

creemos contribuir con nuestro esfuerzo y nuestro trabajo a la construcción de sociedades más cultas y más justas (en el imaginario de la profesión están presentes la libertad de expresión, la crítica a cualquier tipo de censura que atente contra el libre despliegue de la creatividad, o la función de las bibliotecas como soporte de la democracia) cuando estos organismos y sus políticas amenazan claramente esos supuestos objetivos.

En esta línea de interrogantes, podríamos seguir: ¿deberíamos involucrarnos los bibliotecarios en procesos de formación - ahora que se está extendiendo la *función educadora* de los y las bibliotecarias orientada en la mejor línea competencial y tecnocrática a *gestionar información*- o nos compete cualquier actividad enfocada a buscar un sentido y una visión crítica de lo que nos rodea, comprometida con la formación integral de las personas? *Leer entre líneas* aspira a seguir esa dirección. La diversidad de textos y puntos de vista que se exponen, o que se leen, en el mejor de los casos, apuntan a la diversidad, y al contraste. La actitud de sospecha de lo dado se inscribe en la necesidad de pensar por qué las cosas son así y no de otra manera.

8

Resulta palmario que, en la llamada *sociedad del conocimiento* que concibe éste como un bien intangible, como un valor de cambio, que debe ser rentable para empresas e instituciones, el conocimiento con potencial emancipador resulta prescindible; y por tanto se suprimen determinadas carreras *no rentables*. En este marco, todos los saberes humanísticos están condenados a su extinción o, lo que puede ser aún peor, a su frivolidad o neutralización, meros payasos de feria en la sociedad del espectáculo que ya presagiara Guy Debord.

Como bibliotecarios, seguidores de tantos otros que han defendido la libertad de expresión, la crítica de la censura venga de donde venga, la apertura intelectual y la contribución al desarrollo social en su conjunto, nos preocupa que en la actualidad se conceda la cualidad de conocimiento sólo a aquellos saberes de los que puede obtenerse a corto plazo una rentabilidad de tipo económico.

Un dato interesante del que habría que extraer conclusiones: los *colleges* de élite de los EUA siguen respetando la lectura crítica, incluso la más tradicional, con toda la parafernalia de la retórica incluida. Sin embargo en los centros de masas se deja a los medios de comunicación, con su producción de subcultura alienante, y la electrónica ubicua, como fuentes de alimento intelectual. (Cavallo, Chartier, 2001) Lo cual tiene sentido si tenemos en cuenta los programas mundiales que planifican a escala planetaria no sólo el mercado de la educación, sino de la estructura económico-social: la polarización de las cualificaciones a que alude Hirtt, parece constituir una clave del futuro-presente (una elite tendría una educación privilegiada, idónea para dirigir, con salarios en consonancia, mientras la gran mayoría se deberá contentar con una pátina competencial y salarios miserables) (Pardo, 2008) (Hirtt, 2010). Explícita y sucintamente en palabras de Otte la descualificación de la mayoría *se revela como*

componente estructural de una forma económica que intenta reducir los conocimientos de los trabajadores a un escuálido haz de capacidades imprescindibles (2010, p.230)

9

La lectura, las bibliotecas, el pensamiento que pueden propiciar, han sido y son fuentes para la autoformación, para el contraste de ideas, para desarrollar un espíritu crítico, intelectual y socialmente. Porque no manejamos información, así en abstracto, no leemos datos; más bien tenemos que vérnoslas con discursos, escritos por alguien con un punto de vista, situado en un contexto, con unos intereses. En la tendencia actual a fragmentar el mundo en porciones de información, en bits aislados, se podrá, quizá, adquirir ciertas destrezas técnicas o desarrollar ciertas competencias, pero se corre el peligro de no encontrar sentido a lo que nos rodea, a nosotros mismos. La búsqueda de sentido exige cierto esfuerzo, esfuerzo que puede iniciarse si una obra nos interpela, nos invita a comprenderla. De eso se trata cuando leemos entre líneas, de intentar proponer claves, tomar posiciones y, quizá, compromisos.

Leer entre líneas ambiciona provocar el interés por la lectura, esa relación de conciencia a conciencia²⁶ a través de escritos y, además, propiciar encuentros reales de fraternidad intelectual. No está en mi mano saber hasta qué punto estamos en ese camino.

En el siglo XXI muchos percibimos como una realidad lo que algunos autores, G. Orwell o A. Huxley entre ellos, presintieron y dejaron constancia en sus obras: la manipulación de la sociedad a través del lenguaje: la realidad paralela, virtual, del Gran Hermano, un *Big Brother* sonriente pero amenazante igualmente, se nos antoja muy cercana.

Pensemos, a modo de ejemplo, en lo que ocultan, en realidad, términos que están en los medios, en las instituciones, por doquier, a modo de ejemplo: *calidad*, que, en realidad, no hace referencia a la cualidad de bondad de algo sino, simplemente, a procesos o productos sujetos a normas²⁷; *excelencia* que no se aplica, en realidad, a cualidades sublimes o eminentes respecto de algo, sino a determinados procesos de propaganda o marketing; o, en fin, *racionalización* (no se refiere a un proceso en el que, necesariamente, intervenga la lógica racional, sino a estrategias y políticas que entrañan amputar derechos, cercenar presupuestos y financiación, limitar posibilidades sociales, etc.)

Parece inexcusable ir a la esencia de la lectura, conocer bien el lenguaje, para que éste no nos traicione, para no decir lo que no queremos decir. Para no pensar con términos contaminados los pensamientos de otros. En este camino, la lectura crítica se nos antoja ineludible.

²⁶ Quizá en la línea que propone Lledó, que declara: *Nunca ha sido más arrolladora la maquinaria para crear alienación, para aniquilar* y añade, *la lectura, los libros son el más asombroso principio de libertad y fraternidad.* (2002, p. 12-13)

²⁷ *Calidad no quiere decir hoy en día que el cliente reciba algo especialmente bueno, sino sólo que recibe un servicio con las cualidades prevista.s* (Otte, 2010, p. 128)

Creo que en esta empresa los bibliotecarios deberíamos contribuir: por responsabilidad intelectual, por respeto al conocimiento, por razones de tipo ético y por compromiso con la justicia social: el saber no debe ser una mercancía que se compra y vende. Es un derecho de todos y cada uno: no deberíamos dejar que entre en la dinámica oferta/demanda. El conocimiento tiene potencial emancipador: no deberíamos permitir que se vacíe de sentido, que se fragmente, se descontextualice o se frivolicé, y deberíamos exigir que todos tengan la posibilidad y la capacidad de entenderlo. *Leer entre líneas* es una modesta aportación a ese proyecto humano, en medio, quizá, de pocas lecturas o de lecturas obligatorias, rápidas, reproductivas, alienantes. Quiere ser una invitación a pensar. Pero ni siquiera estoy segura de que, efectivamente, cumpla alguna función más allá del placer del encuentro con la palabra.

10

De todas maneras, normalmente pensamos, es otro imaginario que aquí hemos manejado y que nace con el advenimiento de la modernidad ilustrada y su fe en las luces de la razón, que la educación y la cultura son en sí mismas potencialmente bondadosas, que influyen en que las personas seamos más conscientes, más justas socialmente, que desarrollemos una ética más solidaria.

No podemos estar seguros de eso tampoco. Y esta reflexión es posible que nos induzca a dudar de la razón instrumental moderna y de un axioma del actual discurso *gerencial* ubicuo: que nuestros problemas se reducen a un déficit o una insuficiente *gestión de la información*; también es posible que nos lleve a pensar que la lectura, el pensamiento y el saber son importantes. Pero no suficientes para construir una sociedad más justa. Podríamos concluir, y coincidir, con G. Steiner (2000)²⁸ preguntándonos cómo fue posible una de las mayores barbaries del S. XX, los campos de exterminio nazi, en una sociedad culta, amante y conocedora de la cultura clásica occidental, como lo era la altamente alfabetizada sociedad alemana de los años treinta. Con este gran interrogante terminamos.

Referencias

- Alsop, J. Losing our minds, the impact of technology on reading and reflection. College and Research Library News, dec. 2005, 790-791.
- Bermejo, J. C. Ciencia, ideología, mercado. Madrid, Akal, 2006.
- Bermejo, J. C. La fragilidad de los sabios y el fin del pensamiento. Madrid, Akal, 2009.
- Birkerts, S. Elegía a Gutenberg, el futuro de la lectura en la era electrónica. Madrid, Alianza, 1999.
- Bradbury, R. Fahrenheit 451. Barcelona, Plaza y Janés, 1982.

²⁸ Steiner reflexiona así: *La barbarie prevaleció en la tierra misma del humanismo cristiano, de la cultura renacentista y del racionalismo clásico. Sabemos que algunos de los hombres que concibieron y administraron Auschwitz habían sido educados para leer a Shakespeare y a Goethe y que no dejaron de leerlos* (2000, p. 19).

Budd, J. The prospects for an Information Science, The current absence of a critical approach. En, Information technology in Librarianship: new critical approaches. Ed. Leckie, G, Bushman, J, Wesport Libraries Unlimited, 2009.

Cain, A. Archimedes, reading and the sustenance of academic research culture in library instruction. Journal of Academic Librarianship, 2002, 28, 3, 115-121.

Cavallo, G., Chartier, R. Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid, Grupo Santillana, 2001.

Freire, P., Macedo. D. Alfabetización, lectura de la palabra y lectura de la realidad. Barcelona, Paidós, 1989.

García Ruiz, A. Contra la privatización de la universidad, la universidad pública como bien común. Barcelona, Proteus, 2012.

Giroux, H.A. Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, Paidós, 1990.

Giroux, H.A. Teoría y resistencia en la educación. México, S. XXI, 2004.

González Placer, F. Menosprecio y atontamiento, la educación superior. Conferencia. [S.a]. https://we.riseup.net/assets/25782/Menosprecio_pdf.pdf [consultado marzo 2013]

González Placer, F., La información y la colonización del aprendizaje. Conferencia impartida en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, febrero 2013.

http://magister.unizar.es/fchehuesca/as/biblioteca/documents/Lainformacionylacolonizaciondelaprendizaje_GonzalezPlacer.pdf [consultado, marzo 2013]

Klein, N. Librarianship as a radical profession. Progressive Librarians, 2004, 23, 46-55. http://www.progressivelibrariansguild.org/PL_Jnl/contents23.shtml [consultado marzo 2013]

Hirtt, N. La educación en la era de las competencias. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2010, 13, 2, pp. 108-114.

Larrosa, J. Fin de partida, leer, escribir (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación. En, Jacques Ranciere, la educación pública y la domesticación de la democracia. Alcalá, Miño y Dávila, 2011, pp., 253-304.

Larrosa, J. La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación. Barcelona, Laertes, 1996.

Laval, C. La escuela no es una empresa, ataque neoliberal a la enseñanza pública, Barcelona, Paidós, 2004.

Lledó, E. Necesidad de la literatura. En, Una invitación a la lectura. Madrid, El País, 2002.

Mangel, A. Una historia de la lectura. Madrid, Alianza, 1998.

Martin Valdunciel, M. E. Ser bibliotecario, una profesión radical (traducción al español de la conferencia de N. Klein, Librarianship as a radical profession) http://eprints.rclis.org/18056/1/Klein_Librarians.pdf [consultado, marzo 2013]

Michea, J.C. La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas. Madrid, Acuarela, 2002.

Millás, J. J. Clandestinos, El País, octubre, 2005.

Morillo Calero, M. J. El compromiso de bibliotecas y bibliotecarios. En, De volcanes llena, biblioteca y compromiso social. Gijón, Trea, 2007, cap. 1.

Otte, M. Atontamiento progresivo en una sociedad científico-técnica. En, El crash de la información, los mecanismos de la desinformación cotidiana. Barcelona, Ariel, 2010, cap. 7.

Pardo, J.L. El conocimiento líquido, sobre la reforma de las universidades públicas. Claves de la Razón Práctica, 2008, N. 186, pp. 4-11.

Pardo, J.L. La regla del juego: sobre la dificultad de aprender filosofía. Madrid, Galaxia Gutenberg, 2004.

Postman, N. Divertirse hasta morir, el discurso público en la era del show bussiness. Barcelona, Ediciones de la Tempestad, 2001.

Rosenzweig, M. The basis or a humanist librarianship in the ideal of human autonomy. Progressive Librarian, Spring 2004, Issue 23, p. 40-45.

Roszak, T. El culto a la información, el folclore de los ordenadores y el verdadero arte de pensar. Barcelona, Crítica, 1988.

Sierra, S. Vivimos la apoteosis de los cretinos. Entrevista. Madrid, El País, 19 enero, 2013.

Steiner, G. Lenguaje y silencio, ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano. Barcelona, Gedisa, 2000. **CB.**